

Gloystein, Dietlind; Wachtel, Grit

## Ohne geht es nicht! Überlegungen zum Feedback in der Hochschullehre

*Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 187-197*



Quellenangabe/ Reference:

Gloystein, Dietlind; Wachtel, Grit: Ohne geht es nicht! Überlegungen zum Feedback in der Hochschullehre - In: Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 187-197 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-262267 - DOI: 10.25656/01:26226

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-262267>

<https://doi.org/10.25656/01:26226>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this licence or an identical or comparable licence.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Dietlind Gloystein und Grit Wachtel*

## **Ohne geht es nicht! Überlegungen zum Feedback in der Hochschullehre**

### **Abstract**

Der Artikel plädiert für eine systematischere Verankerung von Feedback in der Hochschullehre. Wir bewerten die Relevanz von Feedback im Rahmen aktueller Lehr- und Studienbedingungen unter der Maßgabe, dass Lehramtsstudierende, unabhängig von Geschlecht, sozio-kulturellem Hintergrund oder bisheriger Bildungsbiographie (vgl. HRK 2014, 3), ihr Persönlichkeits- und Leistungspotenzial entfalten und einen erfolgreichen Studienabschluss erzielen können. Abschließend fokussieren wir auf eine zeitgemäße Implementierung einer an Inklusion, Diversität und Partizipation orientierten institutionalisierten Feedbackkultur.

### **1 Die Notwendigkeit von Feedback in der Lehrkräfteausbildung**

Mit der handlungsleitenden Vorstellung einer auf individuelle und personale Kompetenzentwicklung ausgerichteten Hochschullehre stellt sich zunehmend die Frage, wie junge wissenschaftliche Vielfalt in ihren Entwicklungs- und Lernprozessen „sichtbar“ und mit einer an inklusiven Leitlinien orientierten Feedbackkultur systematisch begleitet werden kann.

Innerhalb der Pädagogik ist Feedback ein genereller Anspruch – in seiner Bedeutung eines Abgleichs verschiedener Perspektiven zwischen Akteur\*innen – sowohl in der Hochschule als auch in der Schule. Auch wenn der Begriff Feedback in der Fachwelt „breit, umfassend und wenig trennscharf“ (Bamberg 2010, 1; vgl. Müller & Ditton 2014) verwendet wird, gilt „Feedbacken“ zum Zwecke subjektiver Rückmeldungen im Bildungsbereich als eine relevante Form der Kommunikation (Fengler 2009, 19). Unbestritten ist der wirkungsvolle Einfluss von Feedback auf Lernprozesse und Professionalisierung, welchen Hattie und Timperley (2007, 90) auf den vier Ebenen Aufgaben, Prozesse, Selbstregulierung und persönliche Ebene als unabdingbar postulieren. Konzeptionell finden diese grundlegenden, zukunftsweisenden Erkenntnisse in der universitären Ausbildung von angehenden Lehrkräften bislang jedoch keine ausreichende Entsprechung. Es gibt zur

Anwendung von Feedback kaum einrichtungsbezogene, einheitliche Vereinbarungen, Strukturen bzw. Praktiken. Internationale Impulse blieben bislang meist ungenutzt.

Erst in neuerer Zeit wird Feedback als Motor gelingender (Reform-)Entwicklungen wahrgenommen (Reinmann 2016). Eine Entwicklungsdynamik durch Feedbackarbeit wird sowohl hinsichtlich des Mehrebenen-Umbaus in Richtung eines inklusiven Erziehungs- und Bildungssystems festgestellt als auch im universitären Ausbildungssystem zukünftiger Lehrkräfte, wo es die Qualität der Lehre und insbesondere die Verständigung zwischen Lehrenden und Studierenden betrifft (vgl. HRK 2014).

„Handlungsleitend sollte hier ein Verständnis der Qualität von Studium und Lehre als eine gemeinsam von Lehrenden und Lernenden zu schaffende und zu verantwortende Leistung sein. Denn vor allem im respektvollen und sachbezogenen Austausch zwischen Dozenten und Studierenden kann eine produktive und wechselseitige Feedback-Kultur entstehen, die für eine kontinuierliche und flexible Anpassung des Studien- und Lehrangebots an die vermutlich immer heterogener werdenden Lebensumstände, Zielperspektiven und Lernvoraussetzungen von Studierenden unabdingbar ist.“ (HRK 2014, 5)

Durch Feedback entwickeln Studierende Kompetenzen, die für das Berufsbild Lehrer\*in in heterogenen Gruppen wichtig sind. Lehrende an Hochschulen können durch Feedback Selbstreflexion und Kompetenzentwicklung ihrer Studierenden effektiv unterstützen (Jahncke et al. 2018). Entsprechend der Prämisse des „didaktischen Doppeldeckers“ (Wahl 2005) muss Feedback nicht nur als Inhalt vermittelt werden, sondern sich auch in der methodisch-didaktischen Gestaltung von Lehre und Prüfungen widerspiegeln. An „Stellschrauben“ zur Optimierung kann nur gedreht werden, wenn die überfällige Transformation des bestehenden Hochschul- und Bildungssystems in Richtung Inklusion umgesetzt wird. Hierarchien und Strukturen im System Hochschule erschweren jedoch eine kooperative Beziehungskultur.

Im Folgenden soll mit Blick zurück und auf den aktuellen Reformstand herausgestellt werden, wodurch die konzeptionelle Einbindung von Feedback im Sinne der HRK (s. o.) im Hochschulbereich behindert wird.

## **2 Feedback als zentrale Größe für fachliche, personale und soziale Kompetenzentwicklung**

Mit der Ablösung des strukturorientierten Ansatzes hin zu einer stärker auf Kompetenzentwicklung ausgerichteten Lehre zeichnet sich Kompetenzorientierung in den heutigen BA- und MA-Studiengängen zwar als handlungsleitende Vorstellung ab, klafft aber nach unseren Erfahrungen in der Realität weit mit dem gesetzten Anspruch auseinander. Die Kopplung von Lehre und Prüfung – ein fester Bestandteil

des sogenannten „Bologna-Prozesses“ – führt im Studienalltag eher nicht zu einer Orientierung an personalisierten Kompetenzen (vgl. Schratz & Westfall-Greiter 2010), welche sich im handelnden Umgang mit Wissen – verbunden mit Einstellungen, Haltungen und Einsichten – und damit im Können zeigen (Agostini et al. 2018, 65). Vielmehr dienen sie dazu, das angestrebte Qualifikationsziel, hier in Form standardisierter Kompetenzen abgebildet, vorrangig als Richtschnur für die Prüfungs-gestaltung und nicht für die Gestaltung von Modulen bzw. Veranstaltungen, die ein Modul bilden, zu nutzen (vgl. Reinmann 2016, 1). Lehren und Lernen verbleibt damit weiterhin in der Aufgabe, nach Abschluss eines jeden Moduls möglichst rechts-sicher zu prüfen, ob die gesetzten Kompetenzziele erreicht worden sind. Das führt zu Einschränkungen bei individualisierten Prüfungen mit freier Themenwahl sowie im Hinblick auf kontinuierliche und differenzierte Rückmeldungen zum Lernstand und dem Erwerb personaler Kompetenzen, wie z. B. der Reflexionskompetenz. In der Konsequenz gibt es zu viele exakt an Lehre abgestimmte bzw. additive Prüfungen, die einseitig auf wenige Prüfungsformen, häufig Klausuren, ausgerichtet sind und kaum personale Kompetenzen erfassen (ebd., 3). Daher erscheint es nachvollziehbar, dass bei Studierenden die Orientierung an curricularen und professoralen Vorgaben dominiert (Melles & Platte 2018, 165), jedoch zu Lasten forschenden, (selbst-)reflexiven und vertieften Lernens, was die Bearbeitung eigener Fragestellungen und Themen – verbunden mit prozessbegleitenden Rückmeldungen – anbelangt. Auch die rechtsverbindliche Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention verlangt unter Beachtung des Artikels 24 die Gewährleistung eines chancengleichen, inklusiven Bildungssystems mit Neuausrichtung von Schulen und Lehrkräftebildung an dieser Vorgabe. Eindeutig ist dort der Anspruch formuliert, zukünftige Lehrkräfte für die Berücksichtigung und Akzeptanz der „Schule der Vielfalt“ (HRK & KMK 2015, 1) zu sensibilisieren. Die Notwendigkeit einer an Inklusion orientierten Ausbildung, mit dem Entwicklungsziel, Ungleichheiten zu überwinden (Denk 2021) sowie Diversität und Partizipation zu stärken, hat sich mittlerweile etabliert. Sie ist aus der Perspektive der Hochschuldidaktik mit der Prämisse grundlegender Transformationsprozesse verbunden. Gemäß den Grundprinzipien von inklusivem Lehren und Lernen (vgl. Frohn et al. 2019) sind weitreichende Anpassungen in Ausbildungsstrukturen und -praktiken sowie eine stärkere Beteiligungs-, Begleit- und eine veränderte Prüfungskultur nötig.

### **3 Diversitätsgerechte und auf Partizipation ausgelegte Lehre und Prüfungen erfordern differenziertes Feedback**

Die Vorbereitung, Gestaltung und Evaluation einer Lehrveranstaltung zeichnet sich durch eine hohe Komplexität aus, deren Gelingen von zahlreichen Faktoren abhängt. Als Kennzeichen einer modernen Hochschuldidaktik gilt Feedback als

wichtiges Instrument bei der Realisierung wesentlicher Eckpfeiler von Inklusion (HRK 2014). Partizipation auf allen Ebenen der Semingestaltung nimmt unter Beachtung von Diversität ihren Ausgangspunkt bei den Kompetenzen, Möglichkeiten und Interessen der Studierenden. Differenziertes und konstruktives Feedback unterstützt Lehrende darin, die vielfältigen Ausgangsbedingungen der Studierenden zu verstehen, um sie zielführend in ihrem selbstorganisierten Lernprozess „mit Sicherheitsnetz und unter Beschleunigungsbedingungen“ (Behrenberg 1999, 110) bestmöglich in ihrer professionellen Kompetenz- und Persönlichkeitsentfaltung zu begleiten.

Studentisches Feedback unterstützt Lehrende ebenfalls darin, Gruppensituationen und -gefüge besser einschätzen zu lernen, Lehr- und Lernkonzepte auf bestehende Bedürfnisse, Wissensstände und Interessen auszurichten sowie Erfahrungen und Eindrücke aus dem Semingesehen reflexiv einzuordnen. Darüber hinaus liefert Feedback Lehrenden Resonanz auf ihr eigenes Auftreten, Verhalten sowie Handeln und dadurch die Option, selbstreflexiv Einstellungen und Haltungen zu prüfen. Studentisches, kriteriengeleitetes Feedback, welches sich nicht nur auf eine formale, fragenbogengestützte Evaluation einer Lehrveranstaltung am Semesterende beschränkt, bietet die Möglichkeit zur Entwicklung eigener reflexiver und kommunikativer Kompetenzen.

Nicht nur in der Hochschule setzt Feedback im Idealfall einen Lernprozess für alle Beteiligten in Gang und erweist sich als hilfreich, um die eigenen Potenziale bewusst zu entfalten. Wirkungsvolles Feedback erhält auch in anderen Bildungseinrichtungen immer größeren Zuspruch und gilt als Qualitätsmerkmal inklusiver Schulen (vgl. Werning & Hüttmann 2020, 2). Bundesweit setzen neue Lehrpläne an Schulen verstärkt auf Kompetenzorientierung. Unterrichtsziele werden so formuliert, dass unter Beachtung vielfältiger Ausgangslagen (vgl. Gloystein & Moser 2019) Bildungsinhalte und Lernumgebung auf Selbsttätigkeit, eigenaktives und kooperatives Handeln der Schüler\*innen sowie ihre fachliche und personale Entfaltung ausgerichtet sind. Feedbackgeben gilt in diesem Zusammenhang als eine zentrale Aufgabe professionellen Handelns als Lehrkraft und muss demgemäß fester Bestandteil der universitären Lehrkräftebildung sein. Feedback im geschützten Raum des Studiums, situativ genutzt, um kontinuierlich und systematisch miteinander über aktuelle Projekte, Problemstellungen etc. ins Gespräch zu kommen sowie Lern- und Entwicklungsprozesse sichtbar zu machen, bietet zukünftigen Lehrkräften einen wichtigen Baustein in ihrer Qualifizierung im Kompetenzbereich Beraten, Unterstützen und Begleiten (KMK 2019) sowie im Hinblick auf eine adaptive Lehrkompetenz.

Ursprünglich stammt der Begriff Feedback aus der kybernetischen Regelkreis- und Steuerungstechnik und ist darauf gerichtet, auftretende Differenzen zwischen Soll-Vorgaben und dem Ist-Zustand aufzuzeigen sowie mit Hilfe von Rückkoppe-

lungsprozessen entsprechende Korrekturmaßnahmen vorzunehmen (Glaserfeld 1995, 238).

Unter dem pädagogischen Schlagwort der individuellen Lernverlaufsmessung hat der Begriff in seiner oben genannten Funktion (vgl. Gold 2015, 94; Prengel 2016) und „unter Verwendung eines weitgehend standardisierten und automatisierten Feedbacks“ (Müller & Ditton 2014, 12) den Weg in die Pädagogik, insbesondere die empirische Lehr-Lernforschung, gefunden. In der Literatur trifft man bei Feedback im Lernprozess rasch auf den Begriff Assessment, der sich allgemein nach Reinmann (2007, 13) auf die Erfassung und Bewertung von personalen Merkmalen bezieht und nach Langner und Feyerer (2014, 105) unterschiedliche Ziele verfolgen kann.

Im Konzept des formativen Assessments werden kontinuierlich im Lernverlauf Leistungswerte mit dem Ziel der Optimierung von Unterrichts- und individuellen Lernprozessen erhoben. Dabei soll Feedback Lernenden Hinweise bezüglich der Diskrepanz zwischen Kenntnisstand und angestrebtem Lernziel geben und gleichzeitig Anhaltspunkte zu notwendigen Unterrichtsmodifizierungen bieten (Gold 2015, 96; Prengel 2016).

Charakteristisch für summatives Assessment ist einfaches Feedback, wobei abschließend und formell (bestanden/nicht bestanden, Punktzahl, Note) eine Rückmeldung über die Summe der erworbenen Kenntnisse gegeben wird.

Feedback im kybernetischen Sinne eines einfachen linearen Steuerungsvorgangs ist jedoch nicht ohne Weiteres auf sozial komplexe Systeme, wie sie in Hochschule und Schule vorzufinden sind, übertragbar. Soll- und Ist-Zustände sind hier nicht objektivierbar, sondern variieren individuell und situativ (Fengler 2009, 13), wie es das nachfolgende Beispiel aus der Praxis der Verfasser\*innen an der Humboldt-Universität zu Berlin verdeutlicht:

Nachdem ein Student im pandemiebedingten Online-Studium weder eine Rückmeldung über die Gründe seiner nicht bestanden ersten Prüfung noch zu weiteren schriftlich eingereichten Studienleistungen bzw. hinsichtlich seiner Studienleistung insgesamt von seinen Dozierenden erhalten hat, verlässt er frustriert, enttäuscht und ohne ersten Abschluss das Hochschulsystem. Statistisch wird später als ausschlaggebender Drop-out-Grund seine mangelnde Studienmotivation, bestenfalls ungenügende Betreuung der Dozierenden (vgl. Heublein et al 2017, 16) angegeben.

Die Anwendung von formativen und summativen Assessmentverfahren, die sich in der Hochschulpraxis in der Regel in der Abfrage und Prüfung von fachlichem Wissen erschöpft, zeigt sich in diesem Beispiel in Form einer einfachen summativ-abschließenden Leistungserbringungs-Rückmeldung. Ohne die Anwendung eines adäquaten Assessments ist der Prozess, den Lernende im Rahmen ihrer Kompetenzentwicklung durchlaufen, kaum nachvollziehbar. Ebenso wenig können Lehrende erkennen, welche ihrer Bemühungen für die Studierenden geeignet sind.

Darüber hinaus entspricht die Begleit- und Beurteilungsform des Beispiels nur unzureichend den Qualitätsanforderungen „guter inklusiver Lehre“ (HRK 2014, 3). Ein Assessment im Kontext von Hochschule umfasst mehr als Bewerten. Eine Hochschuldidaktik, die Studienbegleitung und -unterstützung in den Vordergrund stellt, kommt ohne Assessment, das in einer Einheit mit differenziertem Feedback steht, nicht aus. Nur mit Hilfe adäquater, zweckorientierter und auf Kompetenzen abzielender Assessmentformen können Lern- und Entwicklungsprozesse begleitet werden. Studierende sind auf differenzierte und fundierte Feedbacks angewiesen, um ihren eigenen Erkenntnis- und Leistungsstand sowie ihre Einstellungen, Haltungen und ihr Handeln (selbst-)reflexiv einordnen und bewerten zu können.

Unbeachtet bleibt bei dem hier aufgeführten Praxisbeispiel gängiger Rückmeldungspraxen auch die wachsende Diversität der Studierendenschaft – eine weitere Prämisse an Inklusion orientierter Lehrer\*innenbildung, welche zunehmend in den Mittelpunkt hochschulstrategischer Überlegungen zu Studium und Lehre rücken sollte. Aber selbst „mit zunehmend disparateren fachlichen und überfachlichen Eingangskompetenzen von StudienanfängerInnen“ (HRK 2014, 3) und ihrem Einfluss auf soziale Adaption und Studienerfolg zeigen sich kaum überzeugende Veränderungen, weder im Studienangebot noch in entsprechenden Unterstützungsangeboten (vgl. Röwert et al. 2017). Die Folge sind vermeidbare Studienabbrüche (HRK 2014, 3), verstanden nach Heublein (2017, 7) als komplexes, multidimensionales Phänomen, welches durch eine „Kumulation von abbruchfördernden Faktoren“ gekennzeichnet ist, wobei unter den Faktor Studienbedingungen auch eine schlecht organisierte Studienbetreuung und Lehrqualität sowie zu hohe Anforderungen und eine unzureichende Integration in der Hochschule fallen.

Mit einem zunehmenden Stellenwert von Inklusion in der Lehrer\*innenbildung (Greiten et al. 2017) und der damit einhergehenden Qualitätsentwicklung und -sicherung (QES) (vgl. Wissenschaftsrat 2008) haben sich auch die Möglichkeiten studentischer Partizipation erweitert. Das gilt in einer engeren Perspektive auch für die didaktische Gestaltung von Lehr- und Prüfungsformen. Forschungsergebnisse (vgl. Plate 2016, 202) sowie Aussagen von Studierenden und Lehrenden im Rahmen einer Expert\*innenrunde am Institut für Rehabilitationswissenschaften der HU Berlin legen nahe, dass sich Studierende nur rudimentär in einer partizipativen Rolle sehen. Studierende geben an, dass sie selten Feedback erhalten, sich nicht trauen, bei Lehrenden nach Feedback zu fragen, und sich oft mit ihren Arbeitsergebnissen nicht wertgeschätzt fühlen. Lehrende böten zu wenig Möglichkeiten an, um das Feedback zu üben. Auch sehen sie die genutzten Formen der Rückmeldung zum Teil als problematisch an, bemängeln eine fehlende Transparenz sowie geringe Mitsprachemöglichkeiten bei der Seminar- und Prüfungs-gestaltung. Sie betonen, dass sie zumindest Rückmeldungen zu ihren Prüfungs- und Seminarleistungen benötigen. Ihre Forderung begründen sie mit dem persönlichen und professionellen Gewinn durch Feedback.

#### 4 Potenziale eines an Inklusion, Partizipation, Diversität orientierten Feedbacks in der Hochschullehre

Unter dem Einfluss sich verändernder gesellschaftlicher, politischer und pädagogischer Vorstellungen verändert sich auch der professionelle Blick auf Feedback. Stellte Hattie (2017, 139) noch den Zweck von Feedback in seiner Funktion der individuellen Anschlussfähigkeit und der Bedeutsamkeit situativer Passgenauigkeit heraus, identifizieren neuere Vorstellungen Feedback als Treiber gelingender Reformbewegungen mit Einfluss auf sich gegenseitig bedingende Ebenen und Systeme. Feedback tritt nicht mehr nur mit einfachen Rückmeldungen auf einen möglichst erfolgreichen Prozess der fachlichen Leistungsentwicklung an die Lernenden heran. Feedbackarbeit steht im Mittelpunkt der Entfaltung einer auf Inklusion, Koordination und Motivation ausgerichteten Organisationsstruktur, welche „die Diversität der Perspektiven zulässt“ (Koall 2018, 256) und sich in Hochschule, Lehre und auf individueller Ebene in der Etablierung von Kulturen, Strukturen und Praktiken widerspiegeln muss.

Die Rahmung von Feedback hat sich unter dem veränderten Vorzeichen von Inklusion gewandelt. Im Einklang mit den sich daraus ergebenden Perspektiven werden neben fachlich fundierten hochschuldidaktischen Konzepten auch entsprechende Methoden und „Werkzeuge“ benötigt. Ein damit einhergehender Kulturanspruch bindet die praktische Anwendung von Verfahren und Instrumenten – wie das Feedback – an Haltungen und Wertvorstellungen, was deren kollektive Ausbildung unterstützt und „einer kommunikativ vermittelten Sicht der Wirklichkeit entspricht“ (Landwehr 2003, 15).

Die Einführung einer Feedbackpraxis, die mit dem Anspruch inklusiver Leitvorstellungen in die Kultur einer Hochschule oder in die Hochschullehre integriert werden soll, ist anspruchsvoll und bedarf der Berücksichtigung folgender Prinzipien und Annahmen:

- **Feedback orientiert sich an personalisierter Kompetenz**

Die Ausrichtung von Studium und Lehre auf Kompetenzorientierung geht einher mit folgender Zielsetzung: Neben der Aufgabe einer wissenschaftlichen Befähigung sollen Hochschulen ihre Absolvent\*innen besser auf die gestellten Anforderungen des beruflichen Tätigkeitsfeldes vorbereiten und darüber hinaus Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden und deren verantwortungsbewusster Teilhabe am gesellschaftlichen Leben leisten (vgl. Schaper et al. 2012, 8). Unter dieser Prämisse stellt die Beratung und Begleitung von Lehramtsstudierenden einen elementaren Bestandteil der Lehrer\*innenbildung dar. Sie soll im Laufe des Studiums den Wechsel von Lernenden zu Lehrenden und den Aufbau professionsbezogener Kompetenzen unterstützen. Feedback wird zunehmend als eine Möglichkeit gesehen, wenn es darum geht, die benötigten Fähigkeiten einer

Anforderung näher mit der Person zu verbinden und den Fokus mehr auf ihre umfassende individuelle (Selbst-)Regulationsfähigkeit zu richten (Agostini et al. 2018, 63). Die konstruktive Reflexion eigener Erfahrungen lässt dann eine personalisierte Kompetenzentwicklung entstehen.

Vorhandener Diversität und unterschiedlichen Ausbildungsaspekten – wie oben beschrieben – angemessen als Lehrende zu begegnen, heißt auf verschiedenen Ebenen zu agieren und Feedback-Bedarfe von Studierenden sowohl allgemein als auch individuell gleichermaßen zu berücksichtigen. Für Lehrende stellt sich damit die Aufgabe, beständig individuelle, gruppen- und kontextbezogene Ausgangslagen wahrzunehmen (Gloystein & Moser 2019, 65f.), die sich aus den konkreten Bedarfen der Studierenden in konkreten Situationen ergeben. Eine derart komplexe und anspruchsvolle Beratungs- und Begleitaufgabe kann nicht ausschließlich von einzelnen Lehrenden und den Studierenden geleistet werden, sondern bedarf auf Hochschulebene einer konzeptionellen Mehrebenen-Umsetzung, welche auf Ganzheitlichkeit von intendierten Lernergebnissen, Lehr-Lern-Arrangements und Prüfungen ausgerichtet ist. Dies könnte u. a. für den Prüfungsbereich einen Kulturwandel in Richtung Assessment nach sich ziehen. Verbunden mit einer Reduktion von Prüfungen mit Selektionszweck zugunsten eines Zugewinns von Prüfungen mit Lernzweck böten in Anlehnung an Reinmann (2016) Assessments mit reichhaltigem Feedback ausreichende Möglichkeiten einer qualitativ hochwertigen personalisierten Lernbegleitung.

• **Feedback ist ein dialogischer Prozess**

Fragt man, wie Feedback in Lehre und Prüfung diese Funktion, die sich im Hochschulbereich bislang überwiegend auf einfache Rückmeldungen hinsichtlich einer normgerechten fachlichen Leistungsentwicklung und ohne Beachtung biografischer Verschiedenheit beschränkt, erfüllen kann, bietet die folgende Definition Orientierung. Demnach ist Feedback eine

„Kommunikationsform in einer Gruppe mit Rückmeldung zu einem bestimmten Verhalten einer Person oder zu bestimmten Vorgängen. Das Feedback folgt bestimmten Regeln, die zuvor in der Gruppe geklärt werden. Im weiteren Sinn ist Feedback jegliche Form der Rückmeldung anderer zu bestimmten Vorgängen.“ (Psychembel online 2021)

Feedback ist demnach ein dialogischer Prozess und geschieht auf Augenhöhe. Es ist damit allen Gesprächsformen gemein, die dazu beitragen,

- die Hierarchie zwischen den beteiligten Gesprächspartner\*innen abzubauen,
- Offenheit und Klarheit in Beziehungen herzustellen und damit zu einer verbesserten Kommunikation im Lern- und Arbeitsalltag beitragen,
- einen Raum echter Gemeinschaft zu schaffen, in den jede\*r sich einbringen kann und mit ihren\*seinen Perspektiven und ihrem\*seinem Wissen willkommen ist (vgl. Oleschko 2018, 375).

Damit zeichnet sich ein wesentliches Merkmal in der Entwicklung einer diversitätsbewussten Lehre ab: Es geht darum, mit Studierenden in einen „echten“ Dialog zu kommen, der die Verschiedenheit der individuellen Perspektiven zulässt. Im Sinne dialogischen Lernens nach Gallin und Ruf (1998, 11) kann durch Rückmeldung, die auf eine Entwicklungsperspektive ausgerichtet ist, im Verlauf eines gemeinsamen Lernprozesses eine neue Perspektive entstehen.

• **Feedback ist an inklusiven Werten orientiert**

Nach Carless (2013, 90) erleichtern auf Bindungsbereitschaften bezogene Werte wie Vertrauen die dialogische Feedbackarbeit, wobei besonders Fähigkeiten wie Einfühlungsvermögen sowie eine echte Bereitschaft zuzuhören Gelingensbedingungen für eine entwicklungsorientierte Kommunikation schaffen.

Im Kontext seiner Dissertation mit dem Titel „Werte als Kerne von Kompetenzen“ arbeitet Fischer (2019) die untrennbare Verwobenheit von Kompetenz- und Werteentwicklung sowie ihre Relevanz u. a. für menschliches Handeln, Pädagogik, Hochschulbildung und schulische Bildung heraus. Folgende Definition kommt dabei zum Tragen: „Werte sind (kognitive) Präferenzstrukturen einer Person, die bei Wissenslücken einen wissensergänzenden Charakter aufweisen und das kompetente Handeln einer Person in neuen zukunfts-offenen Situationen leisten“ (Fischer 2019, 168). Da angehende Lehrkräfte sich im Zusammenhang mit Inklusion stetig mit neuen Situationen und Aufgaben konfrontiert sehen, in denen sie handeln und somit auch werten müssen, haben Werte – auch in ihrem Wandel – in diesem Veränderungsprozess einen besonders großen Einfluss.

Hinzu kommt, dass im Zuge des individuellen kompetenzorientierten und digitalisierten Lernens Studierende immer mehr selbstorganisiert arbeiten und eigenverantwortlich Entscheidungen treffen. Dabei werden sie mit einer hohen Komplexität und unvorhersehbaren Entwicklungen konfrontiert. Werte, die als Ordner ihres Handelns diese Selbstorganisation erst möglich machen, sollen nach Fischer (2019, 243) dafür Orientierung schaffen.

Werte drücken die Vorstellung von einem angestrebten Zustand oder Ziel aus und sind damit, zumindest implizit handlungsleitend (Booth 2012). An Inklusion orientierte Werte wie Mut, Gewaltfreiheit, Respekt etc. (vgl. Booth 2012, 189) gelten als Leitlinien hinsichtlich des gemeinsamen Miteinanders aber auch für die pädagogische Identität der Lehrperson. Werte und Werteorientierungen unterliegen einer jeweils spezifischen, kontextbezogenen Deutung und können laut Booth (2012) ihren wahren Wert erst in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess entfalten. So bedarf die Etablierung einer hochschulinternen Feedbackkultur unter der Beachtung vielfältiger Wertvorstellungen sowie Haltungen bei Studierenden und Lehrenden gemeinsamer Abstimmungsprozesse bezüglich relevanter Werte, ihrer jeweiligen Bedeutung und Anwendung. Dies gilt in ähnlicher Weise,

unter Beachtung ethischer Grundlagen für inklusives Lehren und Lernen (Moser 2019, 34f.), für die Qualitätsverbesserung im Umgang mit Heterogenität und Inklusion im Hochschulbereich.

## Literatur

- Agostini, E., Schratz, M. & Risse, E. (2018). *Lernseits denken – erfolgreich unterrichten*. AOL.
- Bamberg, E. (2010). Feedback – eine Klärung. *Gruppendynamik und Organisationsberatung* 41(1), 1–3. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11612-010-0099-2> (3.6.2022).
- Behrenberg, A. (1999). Selbstorganisationsprozesse begleiten. Aspekte und Wirkungen der Übernahme einer paradoxen Rolle. In R. Bergold, J. Knoll & A. Mörchen (Hrsg.), *„In der Gruppe liegt das Potential“ – Wege zum selbstorganisierten Lernen* (S. 105–118). Echter.
- Booth, T. (2012). Der aktuelle „Index for Inklusion“ in dritter Aufl. In K. Reich (Hrsg.), *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 180–204). Beltz.
- Carless, D. (2013). Trust and its role in facilitating dialogic feedback. In D. Boud & E. Molloy (Hrsg.), *Feedback in Higher and Professional Education* (S. 90–103). Routledge.
- Denk, A. (2021). Ein internationales Ziel zur Reduzierung von Ungleichheit. *Vereinte Nationen* (6), 243–247. <https://zeitschrift-vereinte-nationen.de/suche/zvn/artikel/ein-internationales-ziel-zur-reduzierung-von-ungleichheit> (2.6.2022).
- Fengler, J. (2009). *Feedback geben. Strategien und Übungen* (4. Aufl.). Beltz.
- Fischer, C. A. (2019). *Werte als Kerne von Kompetenzen*. Waxmann.
- Frohn, J., Brodessa, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.) (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Klinkhardt.
- Gallin, P. & Ruf, U. (1998). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Bd. 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik*. Kallmeyer.
- Glaserfeld, E. von (1995). *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Suhrkamp.
- Gloystein, D. & Moser, V. (2019). Ausgangslage. In J. Frohn, E. Brodessa, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 65–67). Klinkhardt.
- Gold, A. (2015). *Guter Unterricht*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Greiten, S., Geber, G., Gruhn, A. & Königer, M. (Hrsg.) (2017). *Lehrerausbildung Inklusion*. Waxmann.
- Hattie, J. (2017). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (übers. v. W. Beywl und K. Zierer). Schneider.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* 77, 81–112.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Wisch, A. (2017). Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. *Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)*. [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201701.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf) (2.6.2022).
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (2014). *Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft*. [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten\\_Heterogenitaet.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf) (31.5.2022).
- HRK (Hochschulrektorenkonferenz) und KMK (Kultusministerkonferenz) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule für Vielfalt*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) (3.6.2022).
- Jahncke, H., Berding, F., Porath, J. & Magh, K. (2018). Einfluss von Feedback auf die (Selbst-)Reflexion von Lehramtsstudierenden. *die hochschullehre* (4), 505–530. [www.hochschullehre.org](http://www.hochschullehre.org) (2.6.2022).
- KMK – Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.5.2019*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften) (7.4.2022).

- Koall, I. (2018). Wie funktioniert eine Diversity-Kultur? In N. Auferkorte-Michaelis & F. Linde (Hrsg.), *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch* (S. 245–260). Barbara Budrich.
- Landwehr, N. (2003). *Grundlagen zum Aufbau einer Feedback-Kultur. Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen*. H. e. p.
- Langner, A. & Feyerer, E. (2014). Rahmenbedingungen für den inklusiven Unterricht. In E. Feyerer & A. Langner (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt* (S. 92–113). Trauner.
- Melles, M. & Platte, A. (2018). Prüfungsleistung im „Ungewissen“: Gestaltungspotential in der Pflichterfüllung? In A. Platte, M. Werner, S. Vogt & H. Fiebig (Hrsg.), *Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik* (S. 149–156). Beltz Juventa.
- Moser, V. (2019). Ethische Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 34–37). Klinkhardt.
- Müller, A. & Ditton, H. (2014). Feedback: Begriffe, Formen und Funktionen. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen* (S. 11–28). Waxmann.
- Oleschko, S. (2018). Hochschuldidaktische Reisebegleitung: Ideen, wie Lehrveranstaltungen auch gestaltet sein können. In N. Auferkorte-Michaelis & F. Linde (Hrsg.), *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch* (S. 374–389). Barbara Budrich.
- Plate, E. (2016). Lehrer\_innenbildung für Inklusion braucht Lehrer\_innenbildung durch Inklusion. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule: Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 194–214). Klinkhardt.
- Prengel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Klinkhardt.
- Psyrembel online (2021). *Feedback*. <https://www.psyrembel.de/Feedback/T01LR> (20.5.2022).
- Reinmann, G. (2007). *Bologna in Zeiten des Web 2.0 – Assessment als Gestaltungsfaktor*. Universität Augsburg, Medienpädagogik.
- Reinmann, G. (2016). Kompetenzorientierung und Prüfungspraxis an Universitäten: Ziele heute und früher, Problemanalyse und ein zeitgemäßer Vorschlag. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & T. Gaube (Hrsg.), *Leistungsstandards und Leistungsbewertung an Gymnasien und Universitäten. Beiträge zur (nicht) vorhandenen Passung* (S. 114–126). Klinkhardt.
- Röwert, R., Lah, W., Dahms, K., Bertholde, C. & Stuckrad, C. (2017). Diversität und Studienerfolg. Arbeitspapier Nr. 198. CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. [https://www.chc.de/wp-content/uploads/upload/CHE\\_AP\\_198\\_Diversitaet\\_und\\_Studienerfolg.pdf](https://www.chc.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP_198_Diversitaet_und_Studienerfolg.pdf) (21.5.2022).
- Schaper, N., Reis, O. & Wildt, J. (2012). *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Hochschulrektorenkonferenz (HRK)*. [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten\\_kompetenzorientierung.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf) (31.4.2022).
- Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Studienentwicklung* (1), 18–31.
- Wahl, D. (2005). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Klinkhardt.
- Werning, R. & Hüttmann, C. (2020). Reflexion und Feedback. *SCHULE inklusiv* (6), 2.
- Wissenschaftsrat (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.html> (31.5.2022).